کارشکی، حسین؛ امین یزدی، سیدامیر؛ اختراعی طوسی؛ غلام حیدر(۱۳۹۰). مقایسه اثربخشی آموزش هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری در کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان.
پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱ (۲)، ۱۱۸- ۱۰۵.

مقایسه اثربخشی آموزش هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری در کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان

دکتر حسین کارشکی [۱]- دکتر سید امیر امین یزدی[۲]- غلام حیدر اختراعی طوسی [۳]
تاریخ دریافت: ۹۰/۴/۱۵   تاریخ پذیرش: ۹۰/۱۲/۱۶

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی و مقایسه تأثیر آموزش هوش هیجانی و آموزش راهبردهای یادگیری بر اضطراب امتحان است. برای این منظور تعداد ۶۷ نفر از دانش آموزان پایه سوم راهنمایی شهر مشهد انتخاب شدند و به تصادف در گروه‌های سه گانه گواه، هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری قرار گرفتند. آزمون اضطراب امتحان ابوالقاسمی و همکاران به عنوان ابزار گردآوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. قبل از آموزش، آزمون مزبور در هر سه گروه آزمایشی اجرا شد. سپس، آموزش راهبردهای مطالعه و یادگیری و نیز آموزش مهارت‌های هوش هیجانی مطابق برنامه از قبل تهیه و به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در ۴۰ روز، در گروه‌های مربوطه انجام شد. در پایان، آزمون اضطراب امتحان در سه گروه مجدداً اجرا شد. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که نمرات سه گروه با هم تفاوت آماری معناداری دارند. همچنین، نتایج نشان داد که نمرات دو گروه گواه و هوش هیجانی تفاوت آماری معناداری با هم ندارند؛ اما نمرات گروه آموزش مهارت‌های یادگیری با گروه کنترل و گروه آموزش هوش هیجانی تفاوت معناداری دارند. بنابر نتایج به دست آمده می‌توان گفت که آموزش راهبردهای مطالعه نقش مهمی در کاهش اضطراب امتحان دارد.

واژه‌های کلیدی: آموزش، هوش هیجانی، مهارت‌های مطالعه، اضطراب، امتحان، راهنمایی

---

[۱]. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، karshki@gmail.com
[۲]. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد
[۳]. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی و مشاور آموزش و پرورش خراسان رضوی

مقدمه

در جامعه مبتنی بر پیشرفت معاصر، آزمون‌ها نقش مهمی در ارزشیابی و ارتقای فراگیران در آموزش و پرورش و آموزش عالی دارند و نمرات آزمون‌ها در سرنوشت و ارتقا آنها تعیین کننده هستند. فراگیران در موقعیت‌های آموزشی تحت فشار و کنترل شدیدی برای پیشرفت کردن هستند و هیجان‌ها و عواطف مختلفی را تجربه می‌کنند. لذا، به اعتقاد نی[۱] و همکاران (۲۰۱۱) هیجان‌های تحصیلی مانند اضطراب امتحان، تجربه متداولی در جامعه تعلیم تربیت معاصر است. اضطراب امتحان معمولاً با تنش، تشویش، نگرانی، سردرگمی و برانگیختگی همراه است. فردی که دچار اضطراب امتحان می‌شود، سواد درسی لازم را دارد، اما شدت اضطراب او مانع از آن می‌شود که معلومات خود را در هنگام امتحان بروز دهد. به اعتقاد ساراسون[۲] (۱۹۷۵) اضطراب امتحان نوعی خود اشتغالی ذهنی است که با خود کم انگاری و تردید درباره خود بروز پیدا می‌کند و اغلب به ارزیابی شناختی نامناسب، عدم تمرکز حواس و واکنش‌های جسمانی نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌شود. بنابر ادعای مک رینولدز[۳]، موریس[۴] و کراچویل[۵] (۱۹۸۳) اضطراب امتحان نوع شایعی از اضطراب عملکرد است که طبق بررسی‌های انجام شده ۱۰ تا ۳۰ درصد دانش آموزان و دانشجویان به آن مبتلا هستند. پدیده مزبور اثر زیان آوری بر عملکرد آزمون، موفقیت تحصیلی و بهزیستی کلی دارد. چندین فرا تحلیل نشان دادند که اضطراب امتحان با عملکرد در موقعیت کاری و تحصیلی رابطه منفی دارد (سیلوا[۶] و ریو[۷]، ۲۰۱۰). درک و ریشه یابی تجربه‌های هیجانی دانش آموزان در طول فرایند آزمون همواره و از زمان‌های قدیم مورد توجه محققان، مربیان و مشاوران بوده است. بنابر بررسی‌های هیل[۸] (۱۹۸۴) این پدیده سالانه عملکرد میلیون‌ها دانش آموز در سراسر جهان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

با توجه به اهمیت مسأله اضطراب امتحان، لازم است عوامل موثر در آن، شناسایی و این پدیده کنترل شود. دیدگاه‌های مختلفی در مورد ویژگی‌ها و عوامل اضطراب امتحان مطرح شده است. به عنوان مثال شرر[۹] و همکاران (۱۹۸۱) بیان می‌کنند که افراد دارای اضطراب امتحان به موقعیت‌های ارزیابی، با انتظارات بدبینانه پاسخ می‌دهند، زیرا تجربیات گذشته آنها با شکست همراه بوده است و از مهارت‌های

---

1. Nie
2. Sarason
3. McReynolds
4. Morris
5. Cratochwill
6. Silvia
7. Reeve
8. Hill
9. Scheier

مرتبط با هوش هیجانی پایینی برخوردارند؛ این افراد درک درستی از خود و توانایی‌های خود ندارند و به عبارت دیگر، فاقد توانایی مدیریت بر رفتار خود هستند. وین[1] (۱۹۸۰) طبق نظریه توجهی- شناختی، بیان می‌کند که افراد دارای اضطراب امتحان توجه خود را به فعالیت‌های نامرتبط با تکلیف، انتقاد از خود، اشتغالات فکری- همراه نگرانی‌های جسمی- معطوف می‌کنند و در نتیجه توجه کمتری دارند که این امر باعث کاهش عملکرد آنان می‌شود. افراد دارای اضطراب امتحان بالا در موقعیت‌های امتحان و ارزیابی به طور هیجانی پاسخ می‌دهند و از این رو هیجان پذیری و نگرانی، هردو موجب کاهش عملکرد می‌شود (همبری[2]، ۱۹۸۸). بر اساس این مبانی، اهمیت مسائل هیجانی و عاطفی به خصوص هوش هیجانی و آموزش‌های مربوط به آن در اضطراب و اضطراب امتحان نمایان است.

عامل دیگری که در فرایندهای هیجانی عاطفی مانند اضطراب امتحان دخالت دارد، راهبردهای یادگیری و روش‌های مطالعه است. راهبردی عمل کردن، نقش مهمی در مدیریت موقعیت‌های هیجانی عاطفی دارد. مطابق الگوی کمبودها، پایین بودن نمرات امتحان دانش آموزان دارای اضطراب امتحان به عادت‌های مطالعه نامناسب و ناکافی و یا چگونگی مهارت‌های امتحان دهی آنها مربوط است (توبیاس[3]، ۱۹۸۶). الگوی نقص و کمبود دوگانه، نیز تبیین مکملی برای عملکرد ضعیف افراد دارای اضطراب ارائه می‌دهد. این الگو بیان می‌کند که کیفیت عملکرد امتحان، ضرورتاً و تنها به کمبود توجه مربوط نمی‌شود؛ بلکه نقص در رفتار مطالعه یا کمبود در مهارت‌های انجام امتحان، می‌تواند دلیل خوبی برای عملکرد ضعیف باشد (میچنبام[4]،۱۹۷۷؛ نوه بنجامین[5]،۱۹۹۱). بر این اساس، می‌توان به اهمیت راهبردهای یادگیری یادگیری در کاهش اضطراب امتحان پی برد. این راهبردها در کنار هوش هیجانی می‌توانند مکمل خوبی برای کاهش اضطراب امتحان باشند و نیز بسته ارزشمندی را فراهم آورند.

پژوهش‌های مختلفی در مورد عوامل موثر و مرتبط با اضطراب امتحان و یا مداخلات درمانی یا آموزشی مربوط به آن صورت گرفته است. ابتدا تحقیقات توصیفی و همبستگی که به بررسی این پدیده پرداختند مطرح می‌شود و در ادامه تحقیقات مربوط به اثربخشی مداخلات درمانی و آموزشی صورت گرفته در مورد کاهش اضطراب امتحان گزارش می‌شود. عوامل فردی و شخصیتی از جمله عزت نفس (همبستگی منفی بین عزت نفس و اضطراب امتحان)، هوش، ارزیابی شناختی (برخورداری و عدم

---

1. Wine
2. Hembree
3. Tobias
4. Meichenbum
5. Naveh-Benjamin

برخورداری از درک و تصور صحیح از خود و توانایی‌های خود و در نتیجه داشتن یا نداشتن اضطراب)، تعمیم‌های ناقص تجارب گذشته به موقعیت‌های حال و آینده و نیز عوامل خانوادگی و مربوط به جامعه مانند داشتن توقعات بالا و فراتر از توانایی‌های دانش‌آموز از سوی والدین و معلمان، نوع روابط حاکم بر خانواده، طبقه اجتماعی و اقتصادی و نیز عوامل آموزشگاهی مانند مشکل بودن دروس، نبود روح مناسب حاکم بر فضای مدرسه از جمله عوامل دخیل در اضطراب امتحان در تحقیقات گذشته بوده‌اند (حکمتی و همکاران، ۱۳۶۸ به نقل از لاری گل، ۱۳۸۳). گارسیس[1] و همکاران (۲۰۱۰) نیز در پژوهشی به ارزیابی سطح اضطراب امتحان دانش‌آموزان دبیرستانی و بررسی علل آن پرداختند. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که اضطراب امتحان روندی تحولی دارد و با میزان مطالعه کردن ارتباط زیادی ندارد. آنچه باعث اضطراب امتحان می‌شود، ترس از عدم موفقیت و تفکر در مورد نتیجه آن است. همچنین، یافته‌های آنان نشان داد که میزان اضطراب امتحان در دختران بیشتر از پسران است. نتایج پژوهش ولی محمدی (۱۳۸۱) نیز نشان داد دانش‌آموزانی که از راهبردهای یادگیری و به ویژه راهبردهای سطح بالاتری مانند سازماندهی و نظارت استفاده می‌کنند، دارای اضطراب امتحان پایین‌تری هستند. در پژوهش مهرابی زاده و همکاران (۱۳۷۹) مشخص شد که خود-کارآمدی، منبع کنترل و هوش می‌تواند اضطراب امتحان را پیش بینی کند. همچنین، نتایج پژوهش قلی زاده و همکاران (۱۳۸۶) نشان داد که بین هدف تبحری و اضطراب امتحان همبستگی منفی معنی دار و بین هدف اجتنابی و اضطراب امتحان همبستگی مثبت معنی داری وجود دارد، اما بین هدف‌های عملکردی با اضطراب امتحان همبستگی معنی داری وجود ندارد. البته، بین چهار متغیر هدف‌های تبحری، تبحر گریز، عملکردی و عملکرد گریز با عملکرد تحصیلی همبستگی وجود دارد.

بر اساس عوامل مزبور و دیدگاه‌های مطرح در این زمینه، مداخلات مختلفی برای کاهش اضطراب امتحان صورت گرفته است. به طور مثال، شاهنده و صفرزاده (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی درمان عقلانی-عاطفی آلیس بر کاهش اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان دوره راهنمایی به این نتیجه رسیدند که اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختری که در برنامه‌ی درمانی مورد اشاره شرکت داشتند، کاهش یافت. بیابانگرد (۱۳۸۱) نیز در یک پژوهش مداخله‌ای نشان داد که چهار روش درمانی پیشنهادی او (درمان چندوجهی لازاروس، عقلانی عاطفی آلیس، آرام سازی، و دارونما) در کاهش اضطراب امتحان نقش داشتند و درمان چند وجهی لازاروس، عقلانی عاطفی آلیس نسبت به سایر روش‌ها اثربخش تر بودند. در پژوهش به پژوه و همکاران (۱۳۸۸) با هدف بررسی تأثیر آموزش

---

[1]. Gürses

راهبردهای شناختی- رفتاری بر کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دبیرستانی، نتایج حاکی از کاهش معنی دار اضطراب امتحان در گروه آزمایشی بود. در پژوهش صبحی قراملکی و همکاران (۱۳۸۷) اثربخشی دو روش شناخت درمانی و آموزش مهارت‌های مطالعه در درمان دانشجویان مبتلا به اضطراب امتحان مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج نشان داد که اضطراب امتحان در گروه‌های شناخت درمانی و آموزش مهارت‌های مطالعه در مقایسه با گروه کنترل به طور معنی‌داری کاهش یافته است. همچنین، نتایج نشان داد شناخت درمانی در کاهش هر دو مؤلفه اضطراب امتحان یعنی نگرانی و هیجان پذیری موثر است؛ با این حال، بین این دو روش در کاهش نمرات مؤلفه نگرانی اضطراب امتحان تفاوتی مشاهده نشد. مرور مطالعات صورت گرفته نشان می‌دهد که این حوزه نیاز به تحقیقات بیشتری به خصوص در مورد اثربخشی مداخلات آموزشی و درمانی و نیز مقایسه اثربخشی آنها در کاهش اضطراب امتحان دارد. یکی از این حیطه‌ها، آموزش هوش هیجانی و راهبردهای مطالعه است.

با توجه به نظریه‌ها و تحقیقات موجود در حیطه اضطراب امتحان به نظر می‌رسد که راهبردهای یادگیری و مهارت‌های ارتباطی مانند هوش هیجانی نقش تعیین کننده‌ای در کاهش اضطراب امتحان داشته باشند. چنانکه توبیاس (۱۹۸۶) اضطراب امتحان را به عادت‌های مطالعه نامناسب و ناکافی و یا چگونگی مهارت‌های امتحان دهی آنها مربوط می‌داند. نداشتن مهارت در هر زمینه‌ای منجر به اضطراب و نگرانی نسبت به کسب نتیجه می‌شود. در مورد امتحان نیز راهبردهای مطالعه و مهارت‌های هوش هیجانی از مهم‌ترین ابزارهایی هستند که نداشتن آنها منجر به اضطراب می‌شود. راهبردهای یادگیری به ما کمک می‌کند تا اطلاعات تازه را برای ترکیب با اطلاعات قبلی و ذخیره سازی آنها در حافظه درازمدت آماده کنیم. در واقع، می‌توان گفت راهبردهای شناختی، ابزارهای یادگیری هستند (سیف، ۱۳۸۴) به نظر می‌رسد داشتن مهارت‌های مطالعه بیشتر منجر به کاهش اضطراب امتحان می‌شود. لذا، با آموزش این مهارت‌ها می‌توان میزان اضطراب امتحان را کاهش داد. نداشتن مهارت‌های بین فردی و درون فردی که از اجزای هوش هیجانی هستند، نیز در ایجاد اضطراب در موقعیت‌های مختلف نقش دارد. موقعیت امتحان یکی از این موقعیت‌هاست که تقویت مهارت‌های هوش هیجانی در کاهش اضطراب امتحان موثر می‌تواند باشد. درمان‌های عاطفی و عقلانی عاطفی، از این حیث الگوهای ارزشمندی هستند. به طور مثال، در مدل موقعیت- خصیصه اشاره شد که هیجان پذیری و نگرانی موجب کاهش عملکرد می‌شود. به نظر می‌رسد که این دو بعد یعنی نگرانی و هیجان پذیری از مؤلفه‌های اصلی و عمده هوش هیجانی باشند. همچنین، محققان هوش هیجانی را نوعی هوش اجتماعی و مشتمل بر توانایی کنترل هیجان‌های خود و دیگران و

تمایز بین آنها و استفاده از اطلاعات برای راهبرد تفکر و عمل می‌دانند (مایر[1] و سالووی[2]، ۱۹۹۳). گلمن[3] (۱۹۹۵) نیز معتقد است که هوش هیجانی به هنگام شکست ناشی از دست نیافتن به هدف، در شخص ایجاد انگیزه و امید می‌کند. لذا، می‌توان گفت که این عامل می‌تواند در کاهش اضطراب، به طور کلی و اضطراب امتحان به طور خاص، نقش داشته باشد. ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که تحقیقات انجام شده درباره اثربخشی آموزش هوش هیجانی در کاهش اضطراب امتحان اندک می‌باشند. علاوه بر این، مقایسه اثربخشی آموزش هوش هیجانی و آموزش راهبردهای یادگیری نیز موضوع قابل توجهی است. بنابراین، این فرضیه مطرح می‌شود که آموزش مهارت‌های یادگیری و هوش هیجانی در کاهش اضطراب امتحان نقش دارند و سؤال اساسی این است که از بین مهارت‌های یادگیری و هوش هیجانی کدام‌یک می‌تواند در کاهش اضطراب امتحان مؤثرتر باشد؟

روش

طرح تحقیق این پژوهش، یک طرح پیش آزمون- پس آزمون با دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل است. این طرح یک طرح بین- درون آزمودنی(آمیخته) و از نوع طرح‌های شبه آزمایشی است. این نوع طرح‌ها به دلیل عدم توانایی محقق در کنترل تمام عوامل مهم و مؤثر در روایی درونی آزمایش و به خصوص عدم گمارش تصادفی آزمودنی ها، طرح های شبه آزمایشی نامیده می‌شوند.

جامعه آماری این پژوهش مشتمل بر کلیه دانش آموزان پسر مقطع سوم راهنمایی شهر مشهد در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ می‌باشد. از این مجموع، ۶۷ نفر به عنوان نمونه مورد نظر انتخاب شدند که **۲۳** نفر آنها در گروه هوش هیجانی، **۲۳** نفر در گروه مهارت‌های یادگیری و **۲۱** نفر در گروه گواه قرار گرفتند. روش نمونه گیری، نمونه گیری در دسترس است. گمارش آزمودنی‌ها در گروه‌های آزمایشی به تصادف صورت گرفت.

ابزار مورد استفاده در این پژوهش، مقیاس اضطراب امتحان است و حاوی **۲۵** گویه می‌باشد. روایی و پایایی این ابزار توسط ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵) بر روی نمونه‌ای از دانش آموزان پایه سوم دوره راهنمایی تحصیلی شهر اهواز احراز شد. علاوه براین، ضریب پایایی این ابزار با استفاده از دو روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ به ترتیب (۰/۷۷) و (۰/۹۴) گزارش شد. روایی این ابزار نیز از طریق همبستگی

1 . Mayer
2 . Salovey
3 . Goleman

همزمان با مقیاس اضطراب عمومی (نجاریان و همکاران، ۱۳۷۵) و مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت با ضریب (۰/۶۷) و (۰/۵۷-) به دست آمد. این نتایج حاکی بر روایی سازه همگرا دلالت دارد. از دیدگاه سازندگان مقیاس اضطراب امتحان، ابزار ساخته شده از پایایی و اعتبار کافی برخوردار است و از آن می‌توان در دو دوره تحصیلی راهنمایی و دبیرستان استفاده کرد.

روایی محتوایی این پرسشنامه برای دانش آموزان سوم راهنمایی مورد مطالعه این پژوهش نیز توسط متخصصان روان شناسی احراز شد. این رواسازی جهت اطمینان از تناسب گویه های مقیاس با جامعه مورد مطالعه صورت گرفت.

تعداد جلسات آموزش مهارت‌های یادگیری ۸ جلسه و تعداد جلسات مهارت‌های هوش هیجانی ۸ جلسه در نظر گرفته شد. در مجموع با احتساب تعطیلات و جابه‌جایی زمان کلاس‌ها ۴۰ روز به طول انجامید. در جلسات آموزشی مهارت‌های یادگیری، هریک از جلسات به دو بخش «الف» و «ب» تقسیم شدند.

در ابتدای هر جلسه، مهارت‌ها به صورت نظری ارائه و سپس از دانش آموزان خواسته می‌شد تا مهارت‌های آموزش دیده را به صورت عملی و کارگاهی روی متون کتب درسی خود اجرا کنند. مهم‌ترین مهارت‌های آموزش داده شده عبارت بودند از:

فرایند مطالعه، مکان و زمان مطالعه مناسب، روش‌های افزایش سرعت مطالعه و پرهیز از برگشت و سرگردانی چشم، راهبردهای شناختی تکرار و مرور مطالب ساده و پیچیده، راهبردهای شناختی بسط و گسترش معنایی، راهبرد شناختی سازمان دهی اطلاعات، سنجش دانش و علم امتحان. محتوای آموزشی مهارت‌های هوش هیجانی شامل معرفی هوش هیجانی یا عاطفی، انواع هیجان‌ها و احساسات نمایش هیجان ترس، مهارت خویشتن داری و کنترل خود، روش خود-آرامش بخشی، تکنیک روان تنی و تصویرسازی ذهنی بودند.

پس از اجرای کامل دوره آموزشی، از کلیه دانش آموزان آزمون اضطراب امتحان به عمل آمد. داده‌های گردآوری شده شامل نمرات اضطراب امتحان آزمودنی‌ها در پیش آزمون و پس آزمون بود و دامنه نمرات آنها بین صفر تا ۷۵ متغیر بود. برای بررسی تفاوت نمرات اضطراب امتحان سه گروه آزمایشی با کنترل تفاوت‌های اولیه اضطراب امتحان از تحلیل کواریانس یکراهه[۱] استفاده شد.

[1]. ANCOVA

یافته‌ها

بنابر نتایج جدول (۱) و نمودار (۱) میانگین نمره اضطراب امتحان در گروهی که به آنها آموزش مهارت‌های هوش هیجانی داده شد، به ترتیب در دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون برابر ۳۳/۹۲ و ۳۱/۹۲ است.

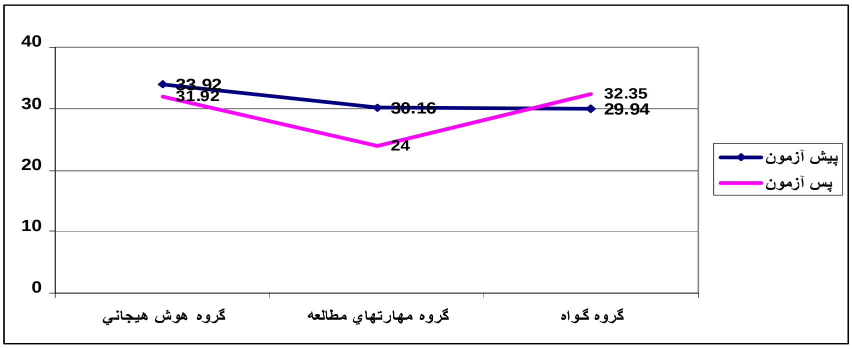
جدول۱: آماره های توصیفی پیش آزمون و پس آزمون اضطراب امتحان در سه گروه

گروه آزمایشی	**پیش آزمون اضطراب**		**پس آزمون اضطراب**	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
آموزش هوش هیجانی	۳۳/۹۲	۱۲/۲۵	۳۱/۹۲	۱۲/۴۷
آموزش روش‌های مطالعه	۳۰/۱۶	۱۲/۶۶	۲۴/۰۰	۹/۵۲
کنترل	۲۹/۹۴	۱۵/۰۲	۳۲/۳۵	۱۵/۶۴
کل	۳۱/۴۶	۱۳/۰۸	۲۹/۰۳	۱۲/۸۲

همچنین، ملاحظه می‌شود در گروهی که به آنها آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری داده شد، به ترتیب میانگین نمره اضطراب امتحان آنها در مرحله پیش آزمون و پس آزمون برابر ۳۰/۱۶ و ۲۴ است و اضطراب امتحان کاهش نسبتاً چشمگیر و قابل ملاحظه‌ای در مرحله پس آزمون داشته است. درحالیکه، در گروه گواه یعنی گروهی که هیچ گونه آموزشی دریافت نکرده است، میانگین نمره اضطراب در دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر ۲۹/۹۴ و ۳۲/۳۵ است که نه تنها اضطراب امتحان در مرحله پس آزمون کاهش نیافته، بلکه مقداری نیز افزایش داشته است.

تغییر نمرات پس آزمون نسبت به پیش آزمون اضطراب امتحان گروه‌های آموزش هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری نسبت به گروه کنترل در نمودار (۱) نشان داده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، تغییرات پیش آزمون در سه گروه محسوس نیست، اما در پس آزمون گروه آموزش راهبردهای مطالعه تغییرات محسوسی دیده می‌شود.

نمودار ۱: مقایسه تغیرات نمره اضطراب امتحان سه گروه در پیش آزمون و پس آزمون



برای آزمودن این سوال که آیا کاهش اضطراب امتحان در سه گروه آزمایشی برابر است یا خیر، با استفاده از نمرات پیش آزمون و پس آزمون آزمودنی‌های سه گروه آزمایشی، تحلیل کواریانس یکراهه انجام شد. چنانکه در جدول (۲) ملاحظه می‌شود، اثر پیش آزمون معنادار است. این بدان معناست که پیش آزمون و پس آزمون با هم رابطه دارند و باید تفاوت‌های اولیه اضطراب امتحان کنترل شود. همچنین، نتایج تحلیل کواریانس نشان می‌دهد که عملکرد اضطراب امتحان گروه‌ها، پس از کنترل اضطراب امتحان اولیه با هم تفاوت معنی داری دارند.

جدول ۲: نتایج مربوط به تحلیل کواریانس یکراهه برای مقایسه کاهش اضطراب امتحان در سه گروه آزمایشی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F
پیش آزمون	۴۰۳۲/۱۴	۱	۴۰۳/۱۴	**۴۴/۱۵
بین گروهی	۸۰۱/۵۳	۲	۴۰۰/۷۶	*۴/۳۹
خطا	۵۶۴۸/۵۶	۶۲	۹۱/۱۰	
کل	۱۰۶۹۱/۹۳	۶۵		

*=p<0/05 **=p<0/001

نتایج اجرای آزمون تعقیبی (LSD) نشان می‌دهد که گروه هوش هیجانی و گروه کنترل با هم تفاوت معناداری ندارند، درحالیکه گروه روش‌های مطالعه و گروه کنترل با هم تفاوت معناداری دارند. همچنین، گروه هوش هیجانی و روش‌های مطالعه با هم تفاوت معناداری دارند. لذا، می‌توان گفت

اضطراب امتحان گروه روش‌های مطالعه نسبت به سایر گروه‌ها کمتر است و آموزش روش‌های مطالعه منجر به کاهش اضطراب امتحان شده اما آموزش هوش هیجانی تفاوت قابل توجهی ایجاد نکرده است.

به طور کلی، می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های هوش هیجانی کاهش قابل توجه و معناداری در اضطراب امتحان ایجاد نکرده، درحالیکه آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری در کاهش نمره اضطراب امتحان تأثیر گذار بوده است.

نتیجه گیری

هدف اصلی این پژوهش، بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی و راهبردهای مطالعه در کاهش اضطراب امتحان بود. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های هوش هیجانی تفاوت معناداری ایجاد نکرده، اما آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری منجر به کاهش نمره اضطراب امتحان در پس آزمون نسبت به پیش آزمون شده است. نتیجه بدست آمده در مورد آموزش هوش هیجانی با نتایج اکثر تحقیقات انجام شده در این زمینه ناهمسو می‌باشد. در پژوهش‌های دیگری نظیر پارکر و همکاران (۲۰۰۲) نتایج نشان داد که دانش آموزان با موفقیت تحصیلی بالاتر و اضطراب امتحان پایین‌تر، در مقایسه با همنوعان خود از مهارت‌های ارتباطی بین فردی، درون فردی و مدیریت فشار بالاتری برخوردارند. یافته‌های این پژوهش با تحقیقات دیگری که با متغیرهای کلی‌تری (نسبت به اضطراب امتحان) صورت گرفتند، ناهمخوان می‌باشد. به طور مثال، سیاروچی و همکاران (۲۰۰۴) به این نتیجه دست یافتند که افکار خودکشی با مدیریت هیجانی پایین همراه و همبسته است. نتایج پژوهش فراتحلیل دیگری که توسط شات و همکاران (۲۰۰۷) صورت گرفت، نشان داد که میزان برخورداری از هوش هیجانی با سلامت روانی بهتر همراه است. هوش هیجانی صفتی است که با سلامت روانی همبستگی دارد. فشار روانی، اضطراب و شیوه‌های مقابله با آن نقش مهمی در سلامت روان دارد. اما در این تحقیق نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های هوش هیجانی در کاهش اضطراب امتحان نقشی ندارد. با توجه به تحقیقات پیشین، هوش هیجانی ممکن است در سلامت روان موثر باشد، اما در اضطراب امتحان دانش آموزان و چگونگی مدیریت هیجانی و مهارت‌های آن که فرایندی اختصاصی‌تر است، نقش کمتری داشته باشد. در مورد دلیل این ناهمخوانی باید گفت که هوش هیجانی و قابلیت‌های مربوط به آن اکتسابی است و در درازمدت به دست می‌آید. هوش هیجانی به تدریج و با آموزش‌هایی که فرد از محیط اطراف خود و به ویژه خانواده، مدرسه و اطرافیان نزدیک در یافت می‌کند، ایجاد و درونی سازی می‌شود. در مجموع، می‌توان گفت عوامل زیادی در کاهش اثربخشی آموزش هوش هیجانی در این پژوهش می‌توانند نقش داشته باشند که عبارتند از: کوتاه بودن طول دوره

آموزش، کم ارتباط بودن این ویژگی با موقعیت‌های تحصیلی به دلیل تاکید زیاد بـر مسـایل شـناختی، نیـاز مبرم دانش آموزان به مهارت‌های اساسی‌تر از هوش هیجانی همچون مهارت‌های مطالعه یا سایر فراینـدها و مهارت‌های شناختی.

نتیجه دیگر این پژوهش بیانگر آن است که آموزش صحیح راهبردهای یادگیری و مطالعـه باعـث کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان می‌شود. این نتیجه همسو با نتایج اکثر تحقیقات انجـام شـده در ایـن زمینه از جمله پژوهش ولـی محمـدی (۱۳۸۱)، صـبحی قراملکـی (۱۳۸۵)، سـیف و مصـرآبادی (۱۳۸۲) و همایونی و عبداالهی (۱۳۸۲) است. در راستای تبیـین و توجیـه نتیجـه بدسـت آمـده مـی‌تـوان گفـت دانـش آموزانی که راهبردهای یادگیری سطح بالاتری مانند سازماندهی، نظارت و کنتـرل دارنـد، نسـبت بـه افـراد فاقد این راهبردها اشراف و آگاهـی بیشتری نسبت به نقاط ضعف و قوت خود دارنـد. ایـن افـراد نسـبت بـه توانایی‌ها و ضعف‌های خود آگاهی بیشتر و کامل‌تری دارند. در نتیجه، این افراد انتظارات معقـول‌تـری هـم از خود در ارتباط با امتحان و نتیجه آن دارند و این آگاهی و اشراف باعث کاهش دلواپسی و نگرانـی و بـه تبع آن اضطراب آنها خواهد شد. به عبارت دیگر، افراد دارای ایـن مهـارت‌هـا، پیشـرفت خـود را زیـر نظـر دارند و در مواقع لزوم و متناسب با شرایط، خود را با اوضاع و احوال مطابقـت داده و از قـدرت سـازگاری بیشتری برخوردار هستند. این افراد آگاهی بیشتری نسبت به خود دارند و همین امر باعث کاهش نگرانـی‌هـا و اضطراب آنها در زمینه‌های مختلف از جمله امتحان می‌شود. در خصوص اینکه چرا آموزش مهارت‌هـای مطالعه نسبت به آموزش مهارت‌های هوش هیجانی در کاهش اضطراب امتحان مؤثرتر است، باید گفت که اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش هیجـانی و درونـی آن نیـاز بـه گـذر زمـان بیشـتری اسـت، در حالیکـه راهبردهای یادگیری و مطالعه برای یادگیری به زمان کمتری نیاز دارند.

با توجه به نتایج این طرح و طرح‌های مشابه مبنی بر تأثیر آموزش مهارت‌های یـادگیری در کـاهش اضطراب امتحان پیشنهاد می‌شود که این آموزش‌ها به صورت کاربردی و عملـی در شـروع سـال تحصـیلی برای دانش آموزان اعمال شود تا این آموزش‌ها در طی سال تمرین و تکرار شود. با توجـه بـه اینکـه دانـش آموزان به زمان امتحان اهمیت ویژه می‌دهند، توصیه می‌شـود قبـل از شـروع امتحانـات، مهارتـهای امتحـان دادن (شامل مهارت‌های قبل امتحان، حین امتحان، پـس از امتحـان) بـه دانـش آمـوزان آمـوزش داده شـود. پیشنهاد می‌شود که مهارت‌های یادگیری و مطالعه به صورت کاربردی به معلمان، مشاوران و اولیای مدرسه در طی دوره‌های ضمن خدمت وآموزش خانواده ارائه شود. با توجه به اینکه مفهوم هوش هیجانی مفهـومی نسبتاً جدیدی در مباحث روان شناسی تربیتی است و بسیاری از معلمان و مشاوران با این مقولـه بـه صـورت

کاربردی آشنا نیستند، توصیه می‌شود که بحث هوش هیجانی و چگونگی استفاده از آن در برخورد با دانش آموزان و تعلیم و تربیت در طی دوره‌های ضمن خدمت آموزش داده شود. آموزش مهارت‌های هوش هیجانی نیاز به زمان بیشتری برای کاربردی شدن دارد. بنابراین، توصیه می‌شود این آموزش‌ها به زبان ساده و به صورت عملی از دوره دبستان و راهنمایی به دانش آموزان ارائه شود.

منابع

ابوالقاسمی، عباس؛ اسدی مقدم، عزیزه؛ نجاریان، بهمن؛ شکرکن، حسین (۱۳۷۵). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوم، شماره ۳ و۴، ۶۱-۷۴.

به پژو، احمد؛ بشارت، محمد علی؛ غباری، بناب؛ فولادی، فاطمه (۱۳۸۸).تأثیر آموزش راهبردهای شناختی–رفتاری بر کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دبیرستانی. *مجله روان شناسی و علوم تربیتی*، شماره ۳۹ (۱)،۲۱-۳.

بیابان گرد، اسماعیل (۱۳۸۱). اثربخشی درمان چند وجهی لازاروس، عقلانی- عاطفی الیس و آرام سازی بر کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان. *مجله اندیشه و رفتار*، سال هشتم، شماره ۳، ۳۶-۴۲.

سیف، علی اکبر(۱۳۸۴). *روان شناسی پرورشی (روان شناسی یادگیری و آموزش)*. چاپ سیزدهم، تهران: انتشارات آگاه.

سیف، علی اکبر؛ مصر آبادی، جواد (۱۳۸۲). اثربخشی راهبردهای یادگیری بر سرعت خواندن، یادگیری و درک در متون مختلف. *نشریه علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه علامه طباطبائی*، شماره۷۴ ، ۳۷-۵۴.

شاهنده، مریم؛ صفرزاده، سحر (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی درمان عقلانی- عاطفی الیس بر کاهش اضطراب امتحان. *مجله دانشکده پزشکی اصفهان*، سال ۲۸، شماره ۱۰۸، ۳۱۶-۳۱۰.

صبحی قراملکی، ناصر (۱۳۸۵). *اثربخشی دو روش شناخت درمانی و آموزش مهارت‌های مطالعه و تعامل آنها با مؤلفه شخصیتی در کاهش اضطراب امتحان و افزایش عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاههای دولتی شهر تهران*. پایان نامه دکتری رشته روان شناسی دانشگاه تربیت مدرس.

صبحی قراملکی، ناصر؛ رسول زاده طباطبایی، سیدکاظم؛ آزادفلاح، پرویز؛ فتحی آشتیانی، علی (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی شناخت درمانی و آموزش مهارت‌های مطالعه در درمان دانشجویان مبتلا به اضطراب امتحان. *فصلنامه روان شناسی دانشگاه تبریز*، شماره ۳ (۱۱)، ۳۷-۶۰.

قلی زاده، مظفر؛ شکرکن، حسین؛ حقیقی، جمال (۱۳۸۶). بررسی روابط ساده و چندگانهٔ هدف‌های چهارگانه پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان های شهرستان

ایذه. *مجله علـوم تربیتـی و روا نشناسـی دانشـگاه شـهید چمـران اهـواز*، بهـار و تابسـتان، دوره سـوم، سـال چهاردهم، شماره های ۱ و ۲: ۱۶۶-۱۴۹.

لاری گل، زهرا (۱۳۸۳). *رابطه خویشتن پنداره و هوش هیجانی در دانش آموزان مدارس عادی و تیزهوش پایه سوم مقطع متوسطه شهرستان بیرجند*. پایان نامه رشـته روان شناسـی آمـوزش کودکـان اسـتثنایی، دانشـگاه آزاد اسلامی–واحد بیرجند.

مهرابی زاده هنرمند، مهرناز؛ نجاریان، بهمن؛ ابوالقاسمی، عباس و شکرکن، حسین (۱۳۷۹). بررسی میزان همـه گیـر شناسی اضطراب امتحان دررابطه خودکارآمدی وجایگاه مهارآن باتوجه به متغیرهوش. *مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوم، سال هفتم، شماره ۱و۲، ۵۵-۷۲.

نجاریان، بهمن؛ عطاری، یوسفعلی؛ مکوندی، بهنام (۱۳۷۵). *ساخت و اعتباریابی مقیاس اضطراب*. مجله علوم انسانی الزهرا (س). دانشگاه الزهرا تهران.

همایونی، علیرضا؛ عبدالهی، محمدحسین (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین سبکهای یادگیری و سبکهای شـناختی و نقـش آن در موفقیت تحصیل دانش آموزان، *مجله روان شناسی*، شماره۲۷، ۱۹۷-۱۷۹.

ولی محمدی، مریم (۱۳۸۱). *بررسی رابطه بین جهت گیری هدفی بـا راهبردهـای یـادگیری و اضـطراب امتحـان در دانش آموزان دختر و پسر سال دوم راهنمایی شهر تهران*، پایان نامـه کارشناسـی ارشـد رشـته روان شناسـی تربیتی دانشگاه الزهرا (س).

Goleman, D., (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam books.

Guida, F.V., & Ludlow, L. H., (1989). A cross-cultural study of test anxiety. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20 (1), 178-190.

Gürses, A., Kayaa, O., Dogarb, C., Günesa, K., & Yolcu, H., (2010). Measurement of secondary school students' test-anxiety levels and investigation of their causes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1005–1008.

Hembree, R., (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47–77.

Hill, K. T., (1984). *Debilitation motivation and testing*. New York: Academic Press.

Mayer, J. D., & Salovey, P., (1993).The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence;* 17(4), 433-442.

McReynolds, R. A., Morris, R. J., & Cratochwill, T., (1983). *Cognition- behavior approaches in educational setting.* Now York: Guilford Pross.

Meichenbum, D., (1977). *Cognitive- Behavior Modification*. New York: Pleum.

Naveh-Benjamin, M., (1991). A Comparison of Training Programs Intended for Different Types of Test Anxious Students. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 134–139.

Nie, Y., Lau, S., & Liau, A. K., (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21 (6), 736-741.

Parker, J.D.A.; Summerfield, L.J., Hogan, M.J., & Majeski, S. (2002). Emotional intelligence and academic success examining the Transition From high school to university. *Journal of Personality and Individual Diffrences*, 36,163 -162.

Sarason, I. G., (1975). Anxiety and self-preoccupation. In I. G. Sarason & C. D. Spielberger eds). *Stress and anxiety* (Vol.2). New York: Hemisphere/Hastead.

Scheier, M. F., Carver, C. S., & Gibbons, F. X., (1981). Self-focused attention and reactions to fear. *Journal of Research in Personality*, 15,1-15.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.

Silvia B. Reeve, C. L., (2010). The nature and relative importance of students' perceptions of the sources of test anxiety. *Learning and Individual Differences*. 20, 617–625.

Tobias, S., (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. In R. Schwarzer (Ed.), *Self Related Cognition in Anxiety and Motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbau, pp. 35-54.

Wine, J.D., (1980). Cognitive- intentional theory of test anxiety. In I.G. Sara son (Ed.), *Test anxiety: Theory, research and applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaur, pp. 349-385.